Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de...

Ignasi Vila

Cultura y Educación

Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano y efectos de la lengua familiar en la adquisición de las lenguas escolares

JUDITH OLLER E IGNASI VILA

Universitat de Girona



Resumen

La realidad sociolingüística de Cataluña hace de este entorno un buen observatorio para el estudio de la adquisición de la lengua de la escuela del alumnado extranjero ya que, a diferencia de otros países, no acostumbra a coincidir la lengua escolar y la lengua mayoritaria de uso social. En este artículo presentamos los datos obtenidos en la evaluación de conocimiento de catalán y castellano de 396 alumnos extranjeros de tres grupos lingüísticos, árabe, español y rumano, con diferentes tiempos de estancia al finalizar sexto de primaria, así como los efectos que tienen la lengua familiar y el entorno sociolingüístico en la transferencia de habilidades lingüísticas entre las lenguas que este alumnado aprende en la escuela, catalán y castellano. Las conclusiones señalan que cuando existe continuidad entre la lengua escolar y la lengua del entorno se favorece la transferencia de habilidades lingüísticas con propósitos académicos.

Palabras clave: Inmigración, adquisición de segundas lenguas, bilingüismo, plurilingüismo, interdependencia lingüística.

Interdependence between knowledge of Catalan and Spanish and effects of the home language on school language acquition

Abstract

The sociolinguistic reality of Catalonia (Spain) makes it an ideal observatory to study immigrant students' acquisition of the school language. This is because, unlike what happens in other countries, the language of instruction is not necessarily the language most used in a social environment. The paper analyses the data obtained from testing the knowledge of Catalan and Spanish of 396 immigrant students, belonging to three language groups (Arabic, Spanish and Romanian), who at the end of 6th grade primary school had been living in Catalonia for different lengths of time. We also studied the effects of immigrant students' home language, sociolinguistic environment, and length of residence on the transfer of linguistic skills between the languages they learn at school, i.e., Catalan and Spanish. Findings suggest that the transfer of language skills for academic purposes is facilitated when the school language and the language of the social environment coincide.

Keywords: Immigration, second language acquisition, bilingualism, multilingualism, linguistic interdependence.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido realizada gracias a una ayuda nº EDU2009-12875 de la Subdirección General de Proyectos de Investigación del MICINN.

Correspondencia con los autores: Universitat de Girona. Departamento de Psicología. C/ Creu, 2. 17071 Girona. Telf: 972418254. E-mails: judith.oller@udg.edu - ignasi.vila@udg.edu

Introducción

A lo largo de la historia de la educación bilingüe se han estudiado desde distintas disciplinas los elementos necesarios para manejar con éxito el tratamiento lingüístico de los alumnos que se escolarizan en una lengua distinta de su lengua inicial. Tanto desde las concepciones que postulaban los efectos negativos del bilingüismo temprano y mantenían como principio axiomático la escolarización en la lengua materna de los estudiantes (Weinreich, 1953), como en el caso de los defensores de la educación bilingüe siempre se ha mantenido implícita la idea de la existencia de estrechas relaciones entre el desarrollo de las lenguas del alumnado bilingüe o, dicho de otra manera, que el conocimiento de las lenguas de las personas bilingües es interdependiente (Cummins, 1979a).

Desde esta perspectiva, han aparecido varias aproximaciones al estudio de las relaciones entre la primera y la segunda lengua, bajo las cuales se discute un determinado modelo de funcionamiento mental de los niños bilingües y multilingües (Cook, 1995; Gass y Selinker, 1992; Herdina y Jessner, 2002; McSwan y Rolstad, 2005). Cummins (1979b, 1981) afirma que desde la lengua familiar (y viceversa desde la segunda lengua) se desarrollan habilidades generales sobre el uso del lenguaje que pueden ser transferidas a las otras lenguas que se están incorporando siempre y cuando se garantice una suficiente exposición (a la segunda lengua o a la propia), bien desde el entorno social o escolar, y haya motivación para usarla. Además, de acuerdo con Vigotski (1977), defiende que la competencia lingüística se desarrolla en estrecha relación con la instrucción en entornos formales y el desarrollo de las habilidades lectoras, ya que éstas permiten hacer un uso efectivo del lenguaje descontextualizado y, en consecuencia, hacen del lenguaje un instrumento de pensamiento y un mediador en las operaciones cognitivas complejas. En este sentido, los fenómenos de transferencia lingüística aparecen como uno de los principales recursos que los aprendices de segundas lenguas tienen a su disposición para mejorar su competencia lingüística en la L2 y un recurso que el profesorado tiene que ayudar a incrementar (Cummins, 2005).

Numerosos estudios han aportado evidencias de la existencia de estrechas relaciones entre las habilidades de lectura y escritura en la primera lengua (L1) y la L2 de los estudiantes bilingües en situaciones en las que los alumnos tienen oportunidades para desarrollar competencia en las dos lenguas (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2006), incluso cuando estas son muy distantes entre sí: entre el inglés y el español (Ramírez, 1992; Thomas y Collier, 1997), el inglés y el francés (Genesee, 1987; Lambert y Tucker, 1972), el japonés y el inglés (Cummins *et al*., 1984), el francés y el árabe (Wagner, 1998), el nahúatl y el castellano (Francis, 1999), el euskera y el castellano (Sierra, 2008), entre otros. Sin embargo, hay mayor interdependencia entre las habilidades de lectura y escritura cuando la L1 y la L2 son estructuralmente más próximas (Bernhardt y Kamil, 1995; Koda, 2007). Además, Huguet (2008) en un estudio realizado en Cataluña apunta que la interdependencia no sólo se produce entre la L1 y la L2, sino también entre las dos lenguas que el alumnado incorpora desde la escuela, el catalán y el castellano (L2 y L3).

Por otro lado, las aproximaciones modulares han aportado nuevas perspectivas al estudio del bilingüismo. Francis (2000) defiende la interrelación entre los módulos lingüísticos –L1 y L2– a través de un sistema cognitivo central de procesamiento de la información. El autor más que hablar de transferencia de habilidades lingüísticas entre almacenes, afirma que hay un acceso entre ellos que se activa a través del uso de habilidades metacognitivas y del procesamiento de la información. Así, en función de la distancia lingüística entre la L1 y la L2 se permite un mayor o menor acceso al uso de habilidades metacognitivas entre las dos lenguas. De esta forma, cuando la distancia estructural entre la L1 y la L2 es muy pequeña (las dos lenguas

son de la misma familia lingüística) se pueden vehicular o "transferir" tanto elementos lingüísticos como metacognitivos entre ellas, mientras que cuando la L1 y la L2 son muy distantes, sólo comparten entre ellas los aspectos de la gramática universal (Chomsky, 1965) y hay un menor acceso a las capacidades metacognitivas y de procesamiento de la información.

Genesee *et al.* (2006) revisan la investigación realizada en Estados Unidos en los últimos veinte años acerca del desarrollo lingüístico y académico del alumnado de origen extranjero de lengua propia distinta del inglés. La revisión utiliza cerca de 4.000 artículos e informes de investigación. En relación a nuestra discusión, concluyen que existen correlaciones positivas entre el desarrollo lingüístico en la L1 y L2, la alfabetización y los resultados académicos. Además, añaden que la competencia oral en inglés tarda entre 3 y 5 años, de modo que al inicio es relativamente rápida y luego se enlentece. Ello es importante porque los autores afirman que las investigaciones muestran que el desarrollo de la lengua oral incluye una amplia gama de habilidades lingüísticas, incluidas las que se utilizan con propósitos académicos. Por eso, las habilidades orales en inglés se relacionan en los primeros estadios con la adquisición de las habilidades de lectura y escritura, mientras que en estadios más tardíos las últimas están relacionadas con habilidades lingüísticas orales globales. Así, tras señalar la gran importancia del desarrollo de habilidades lingüísticas orales en la L2, afirman que la correlación de la competencia oral en L2 es más estrecha con las medidas que evalúan los aspectos más académicos de la competencia lingüística. Por eso, concluyen que "as in English-L1 literacy development, some minimum level of oral proficiency in English is necessary for English-L2 literacy development, and children with well-developed English-L2 oral skills achieve greater success in English reading than children with less well-developed skills" (Genesee, Lindholm-Leary, Saunders y Christian, 2005, pp. 370-371). No obstante, de acuerdo con Lanauza y Snow (1989) y Reese, Garnier, Gallimore y Goldenberg (2000) también afirman que el alumnado extranjero con un pobre dominio oral de la L2 puede desarrollar habilidades iniciales de lectura y escritura en esta lengua cuando tiene bien desarrolladas dichas habilidades desde su L1. Así, concluyen que los resultados "from studies of L2 and L1 oral proficiency indicate that there are two routes to initial literacy in English-L2: one via skills that have been acquired in the target L2 and one via skills that are linked to the L1 in cases when ELLs lack well-developed L2 skills" (2005, p. 371). Finalmente, de acuerdo con lo señalado, muestran que el desarrollo de habilidades lingüísticas en la L1 facilita enormemente la adquisición de la lectura y la escritura en la segunda lengua.

Esta amplia revisión apoya la existencia de relaciones de interdependencia entre las lenguas de las personas bilingües o multilingües, así como de habilidades lingüísticas específicas que se utilizan con propósitos académicos, y a la vez muestra la importancia del desarrollo de la lengua oral en la L2 para poder emplearla con propósitos escolares. Así, un desarrollo muy lento de las competencias orales en la L2 conlleva también un desarrollo lento de las habilidades lingüísticas implicadas en las actividades escolares de enseñanza y aprendizaje. Y, además, matizan la influencia de la competencia oral en L1 en el aprendizaje de la lectura y la escritura en L2. En concreto, aseguran que "L1 features that are related to literacy and/or academic or higher order cognitive uses of language are more influential in English-L2 literacy development than more general aspects of L1 oral development (*e.g.*, overall oral proficiency or use of the L1 at home)" (2005, p. 371).

Y, en relación a la hipótesis de interdependencia lingüística formulada por Cummins (1979a), las conclusiones del informe afirman que las habilidades implicadas en la comprensión lectora se transfieren a lo largo del tiempo, independientemente de la tipología estructural de las lenguas, en la educación infantil, primaria y secundaria, tanto en relación al aprendizaje del inglés como lengua extranjera o como segunda lengua y que,

además, la transferencia se realiza desde la primera a la segunda lengua y viceversa. No obstante, afirman que en los estadios avanzados de dominio de la L2 es importante la competencia lingüística oral general en L2 porque el énfasis está en el texto y la comprensión lo cual requiere predicción, inferencia y elevados niveles de procesamiento de la información.

Los mismos autores (Genesee *et al*., 2005) consideran que aún existen importantes lagunas acerca de la comprensión de la naturaleza de dichas relaciones y creen que la investigación sobre "the codevelopment of oral language, literacy, and academic skills is critical if we are to understand the developmental interdependencies of these interrelated skills and if we are to design educational initiatives that facilitate their codevelopment" (2005, p. 379). En todo caso, aunque existen numerosas evidencias de la existencia de relaciones de interdependencia entre distintas lenguas, tal y como hemos expuesto hasta aquí, también debemos señalar que actualmente la hipótesis desarrollada por Jim Cummins no está ampliamente aceptada o bien resulta controvertida (MacSwan y Roldstad, 2005; Nussbaum y Unamuno, 2006).

Desde 1990, progresivamente, el sistema educativo de Cataluña ha adoptado el catalán como lengua vehicular de los procesos de enseñanza y aprendizaje y el castellano se enseña a lo largo de la primaria como asignatura durante dos horas semanales. De hecho, y de acuerdo con los presupuestos de la educación bilingüe, han coexistido programas de mantenimiento de la lengua familiar dirigidos al alumnado de lengua propia catalana y programas de inmersión lingüística, dirigidos al alumnado de lengua propia castellana. Ello era posible por la distribución sociolingüística de la población escolar y, en aquellos casos en los que coexistía alumnado de ambas lenguas se utilizaban medidas específicas para garantizar su desarrollo lingüístico, tanto del catalán como del castellano. En ambos modelos el castellano se enseñaba como asignatura a lo largo de toda la educación obligatoria. Además, las familias de lengua propia castellana tenían (y tienen) el derecho a que sus criaturas aprendan a leer y a escribir en su propia lengua y posteriormente se incorporen plenamente a la enseñanza en catalán. Las evaluaciones realizadas mostraron que la organización bilingüe del sistema educativo de Cataluña promovía conocimiento tanto de catalán como de castellano en todo el alumnado independientemente de su lengua familiar (Vila, 1995).

Sin embargo, en menos de diez años el número de alumnos extranjeros matriculados en la educación obligatoria en Cataluña ha aumentado de forma exponencial hasta alcanzar casi el 14% (Departament d'Educació, 2007). Del total de este alumnado, cerca del 60% llega con una lengua distinta a las dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano, de manera que el aprendizaje de estas lenguas cuando se incorporan al sistema educativo significa añadir una segunda, tercera o cuarta lengua a su repertorio. Por eso, entre otras razones[1], actualmente se mantiene el catalán como lengua de enseñanza y aprendizaje, e incluso la Generalitat de Cataluña ha acuñado el nombre de "nueva inmersión" para designar la situación lingüística en la educación obligatoria. Con ello manifiesta que el modelo actual está en continuidad con el anterior, pero que requiere de nuevas medidas organizativas y metodológicas para conseguir que todo el alumnado desarrolle conocimiento lingüístico de catalán y castellano (Vila, 2006; Vila *et al.,* 2006).

En Cataluña, el abordaje de las cuestiones referidas a la posibilidad de transferir conocimiento lingüístico y conceptual entre lenguas es de enorme importancia para la organización y gestión de la atención educativa del alumnado de origen extranjero, especialmente si tenemos en cuenta la complejidad sociolingüística de esta comunidad. Así, junto a la existencia de alumnado extranjero para quien la incorporación a la escuela supone el aprendizaje de una tercera o cuarta lengua, existe también alumnado extranjero –latinoamericano– para quien aprender cata-

lán supone incorporar una segunda lengua. Además, en Cataluña, a diferencia de otros territorios que reciben alumnado extranjero, no coincide la lengua de enseñanza (el catalán) con la lengua social mayoritaria (el castellano). Esta distribución sociolingüística tiene consecuencias para el proceso de adquisición del catalán del alumnado extranjero, ya que la mayoría de ellos vive en barrios donde la presencia de catalán en el entorno social es casi inexistente y, por tanto, tiene que desarrollar habilidades lingüísticas orales en catalán casi exclusivamente desde el entorno escolar.

Esta peculiaridad hace de Cataluña un observatorio interesante para el estudio de la transferencia de usos lingüísticos con propósitos académicos, ya que permite estudiar el fenómeno del bilingüismo (como en el caso del alumnado latinoamericano) junto con el del multilingüismo, porque muchos de estos niños y niñas llegan a nuestro país con más de dos lenguas familiares (Vila, 2006). En este sentido, hacen falta más estudios que señalen las relaciones que se establecen entre la lengua familiar y las lenguas escolares del alumnado de origen extranjero, ya que en entornos sociolingüísticos como el nuestro es complicado y al mismo tiempo peligroso establecer comparaciones o generalizar conclusiones a través de los datos que se aportan en los estudios internacionales. De hecho, los datos que presentamos en este artículo abordan esta situación. En concreto, nos preguntamos:

1. ¿Cómo influye el entorno sociolingüístico en el conocimiento de catalán y castellano del alumnado extranjero?
2. ¿Hay diferencias en los entornos sociolingüísticos de acuerdo con la lengua familiar del alumnado extranjero?
3. ¿Introduce diferencias el tiempo de estancia del alumnado extranjero?
4. ¿Existe o no interdependencia lingüística entre el conocimiento de catalán y castellano que el alumnado extranjero desarrolla a lo largo de la enseñanza primaria? ¿Se modifican dichas relaciones de acuerdo con el entorno sociolingüístico y la lengua familiar?

Para ello, analizamos la existencia de relaciones de interdependencia entre las lenguas que el alumnado extranjero incorpora desde el sistema educativo de Cataluña y comprobamos si existen diferencias en el desarrollo de habilidades lingüísticas orales y escritas en función de la lengua familiar del alumnado, el entorno sociolingüístico y su tiempo de estancia en Cataluña. En concreto, tenemos en cuenta tres situaciones: de un lado, evaluamos los resultados en catalán y castellano del alumnado latinoamericano que tiene una lengua familiar que coincide con una de las lenguas de la escuela y que además es muy próxima al catalán; por otro, tenemos en cuenta los resultados lingüísticos del alumnado rumano, cuya L1 no coincide con ninguna de las lenguas escolares, pero que tiene una proximidad estructural con el catalán; y finalmente, analizamos los resultados del alumnado árabe, cuya L1 no coincide con ninguna de las lenguas escolares y es más distante formalmente del catalán.

Metodología

Participantes

Hemos evaluado el conocimiento de catalán y castellano de 153 alumnos árabes, 45 alumnos rumanos y 259 alumnos latinoamericanos de lengua española de sexto curso de primaria (11-12 años) procedentes de 52 escuelas con 72 aulas distribuidas a lo largo del territorio de Cataluña. Todo el alumnado había estado escolarizado en Cataluña desde el parvulario o, si se había incorporado a lo largo de la enseñanza primaria o el parvulario, había tenido una escolarización previa regular en sus países de origen.

Inicialmente seleccionamos 57 escuelas de un listado proporcionado por la Generalitat de las 570 escuelas distribuidas por todo el territorio de Cataluña sostenidas con fon-

dos públicos que escolarizaban a más del 10% de alumnado extranjero. La selección fue realizada de acuerdo a dos criterios: porcentaje de alumnado extranjero en las aulas y entorno sociolingüístico del hábitat en que se situaba la escuela. De ellas, sólo 52 escuelas escolarizaban a alumnado rumano, latinoamericano o árabe. El 69% estaban situadas en un entorno más castellano y el 31% en un más entorno más catalán. Y, en relación al porcentaje de alumnado extranjero en las aulas, el 6,3% tenía un porcentaje inferior al 25% y el 27,3% de las aulas tenía más de un 75% de alumnado extranjero. Un 35,1% de las aulas tenía entre un 26% y un 50% de alumnado extranjero y el 31,3% estaba entre el 51% y el 75% de alumnado extranjero.

De la muestra inicial eliminamos aquellos participantes que no habían completado todas las pruebas. Ello redujo los participantes a 131 alumnos árabes, 44 alumnos rumanos y 221 alumnos latinoamericanos que completaron las pruebas escritas y 17 alumnos árabes, 29 alumnos rumanos y 22 alumnos latinoamericanos que completaron la prueba de expresión oral.

La tabla I muestra la distribución de los participantes de acuerdo con su lengua familiar y el tiempo de estancia en Cataluña.

TABLA I
Lengua familiar y tiempo de estancia en Cataluña

	Árabe		Rumano		Castellano		Total	
	pruebas escritas	pruebas orales	pruebas escritas	pruebas orales	pruebas escritas	pruebas orales	pruebas escritas	pruebas orales
Más de seis años	75	11	6	5	42	4	123	20
Menos de seis años	56	6	38	23	179	18	273	47
Total	131	17	44	28	221	22	396	67

Hay diferencias significativas ($Chi^2(6) = 61{,}532$; $p < 0{,}001$) respecto a la presencia del catalán y del castellano en el entorno social de los participantes. Así, el alumnado rumano de nuestro estudio vive preferentemente en entornos sociales en los que predomina el catalán, mientras que el alumnado árabe y latinoamericano de nuestro estudio vive en entornos sociales predominantemente castellanos.

También aparecían diferencias significativas entre los tres grupos de alumnado extranjero en función del nivel educativo familiar[2] ($Chi^2(6) = 66{,}614$; $p < 0{,}001$). En concreto, el 80,2% del total del alumnado árabe tiene madres con niveles educativos bajos frente al 31,6% de los rumanos y el 37,9% de los hispanos.

Finalmente, también existen diferencias sobre el uso escrito declarado de la lengua propia en el contexto familiar ($Chi^2(16) = 107{,}227$; $p < 0{,}001$). En concreto, sólo un 8,4% del alumnado árabe utiliza su lengua en solitario o junto con el castellano y/o el catalán mientras que el 100% del alumnado latino emplea su lengua en el contexto familiar. El alumnado rumano se sitúa en una posición intermedia (26,9%).

Instrumentos

Utilizamos las pruebas estandarizadas de conocimiento escrito de catalán y castellano elaboradas por el Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) de la Generalitat de Cataluña. Estas pruebas están baremadas y se utilizan habitualmente para evaluar el conocimiento de catalán y castellano del alumnado de primaria (Bel, Serra y Vila, 1992, 1993,

1994; Huguet, 2008; Huguet y González-Riaño, 2002; Huguet, Vila y Llurda, 2000; Navarro y Huguet, 2005). Los motivos principales de su elección fueron dos. Primero, decidimos utilizar pruebas de competencia lingüística referidas a baremos en lugar de pruebas de nivel a causa de las características del alumnado evaluado y, segundo, nos interesaba evaluar la capacidad lingüística del alumnado extranjero en actividades propias del entorno escolar con un alto grado de formalidad. Las pruebas evalúan comprensión lexical (CLE), comprensión escrita (CE), morfosintaxis (MS), ortografía (ORT), expresión escrita (EE) y expresión oral (EO).

TABLA II
Contenidos de las pruebas de conocimiento de catalán y castellano. Sexto de primaria. Cataluña

Habilidades lingüísticas	***Contenidos evaluados en las subpruebas***
Comprensión Lexical (CLE)	*Interpretación e identificación de textos, reconocimiento de textos, modismos y frases hechas, reconocimiento de léxico específico de otras áreas, comprensión de textos.*
Morfosintaxis (MS)	*Formación de plurales, flexión verbal y derivación, substitución de palabras dentro de la frase y uso de conectores, identificación dentro de la frase: nombre, adjetivo y verbo.*
Ortografía (ORT)	*Dictado.*
Comprensión Lectora (CL)	*Interpretación de órdenes escritas, identificación de la información básica de un texto, uso de estrategias para una buena comprensión, identificación de palabras según su significado.*
Expresión Escrita (EE)	*Producción de un texto.*
Expresión Oral (EO)	**EO-P** *Producción de un mensaje oral y de frases.* **EO-I** *Organización de la información.*

La tabla II muestra los contenidos evaluados para cada habilidad lingüística.

Respecto a la corrección, cada habilidad lingüística recibe una puntuación entre 0 y 100 en función del número de aciertos y errores en los ejercicios, siguiendo la distribución estadística normal. Además, a parte de las puntuaciones para cada subprueba, se genera una puntuación más (PG) que es la media ponderada de los cinco resultados referentes a la prueba de lengua escrita (CLE, MS, ORT, CL, EE). La fiabilidad fue medida mediante el Alfa de Cronbach que obtuvo un valor de 0,912. La fiabilidad entre las distintas subpruebas osciló entre 0,646 y 0,782.

Junto con las pruebas de conocimiento lingüístico, elaboramos un cuestionario que respondía el alumnado con once preguntas para conocer el uso de la lengua o lenguas familiares y sociales, así como la lengua que el alumnado consideraba como habitual. Una de las preguntas se refería a los usos lingüísticos de lectura y escritura en el contexto familiar.

Procedimiento

Ocho personas, que recibieron una formación previa, administraron las pruebas a lo largo del curso escolar 2006/07 durante dos mañanas consecutivas, evaluando un día catalán y el otro día castellano. La aplicación tenía dos partes: una aplicación colectiva referente a las pruebas escritas y, otra individual, que correspondía a la prueba de expresión oral y sólo se administraba a tres alumnos extranjeros por aula evaluada que eran seleccionados al azar. Únicamente eliminamos el alumnado extranjero con menos de tres meses de estancia y el que tenía una lengua propia

con una representación muy pequeña en el conjunto de lenguas del alumnado extranjero de Cataluña (edo, lingala, islandés, akan, fang, etcétera). Para ello, empleamos el listado de las lenguas propias del alumnado de las aulas de acogida y eliminamos todas las lenguas que tenían menos de cinco hablantes (Siqués, 2008). En el conjunto de aulas evaluadas sólo excluimos del azar a 3 alumnos. Las pruebas de expresión oral fueron grabadas y transcritas posteriormente para su corrección y análisis.

La razón de utilizar dos días consecutivos fue para eliminar presiones sobre el alumnado extranjero. En el estudio piloto previo (Oller, 2006) observamos que el alumnado extranjero tardaba unos 150 minutos para finalizar cada prueba escrita mientras que el tiempo estipulado era de 75 minutos. Por eso, utilizamos una mañana entera para la realización de la prueba escrita.

El uso de dos días consecutivos significó, como hemos señalado en la muestra, que hubo alumnado que completó las pruebas en una lengua, pero no en la otra, ya que uno de los dos días no asistió a la escuela.

Análisis de los datos

Se utiliza el análisis de varianza (ANOVA) para establecer la significación y el efecto de las variables entorno sociolingüístico y tiempo de estancia en el conocimiento de catalán y castellano y la *T* de Student para conocer si existen diferencias significativas entre el conocimiento de catalán y castellano en los diferentes grupos lingüísticos. Además, utilizamos la prueba no paramétrica de Wilcoxon de los rangos con signo cuando comparábamos grupos con menos de 25 participantes. Para comprobar la existencia de relaciones de interdependencia entre el conocimiento de catalán y castellano utilizamos el análisis de regresión lineal (R^2 de Pearson).

Resultados

Hemos dividido este apartado en cuatro partes. En la primera se analiza la influencia del entorno sociolingüístico y la lengua familiar (L1) en la descripción de los resultados de catalán y castellano escrito y oral que obtiene el alumnado de origen extranjero. En la segunda, se informa de la influencia de la L1 y el tiempo de estancia en la descripción de los resultados de catalán y castellano escrito y oral que obtiene el alumnado de origen extranjero. En la tercera se establecen las relaciones de interdependencia lingüística entre las lenguas evaluadas de acuerdo con la L1 del alumnado, el entorno sociolingüístico y el tiempo de estancia en Cataluña. Y en la última parte, se analizan los resultados de interdependencia en función de las habilidades lingüísticas implicadas en las pruebas, con el objetivo de establecer comparaciones entre las habilidades lingüísticas relacionadas con la lengua oral y la lengua escrita.

Expresión oral y escrita en catalán y castellano, entorno sociolingüístico y lengua familiar del alumnado extranjero

La media de los resultados del alumnado de origen extranjero en las pruebas escritas en catalán y castellano es distinta en función de su lengua familiar y del entorno sociolingüístico.

Hay diferencias significativas en catalán escrito a favor del entorno sociolingüístico más catalanizado ($F(1, 394) = 14{,}435$; $p < 0{,}001$). En relación con el castellano escrito no hay diferencias significativas ($F(1, 394) = 1{,}760$; $p < 0{,}187$).

El alumnado árabe, a pesar de ser el grupo con resultados más bajos, obtiene puntuaciones significativamente más altas en catalán escrito en ambos entornos (entorno catalán: $t(42) = -3{,}783$; $p < 0{,}001$; entorno castellano: $t(87) = -6{,}897$; $p <$

TABLA III

Lengua familiar, entorno sociolingüístico y catalán y castellano escritos

L1	PGCAST						PGCAT					
	entorno catalán			entorno castellano			entorno catalán			entorno castellano		
	X	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*
Árabe	41,6	21,3	43	36,9	19,3	88	47,1	22,2	43	44,6	19,6	88
Rumano	52,7	17,3	33	33,1	16,0	11	59,0	13,8	33	40,1	14,8	11
Castellano	56,2	15,1	47	53,6	16,3	174	54,0	14,8	47	46,6	16,4	174
Total	50,1	19,0	123	47,4	19,1	273	53,0	18,0	123	45,7	17,4	273

PGCAST: castellano escrito; PGCAT: catalán escrito. *X*: media; *Dt*: desviación típica; *N*: participantes; L1: lengua familiar.

0,001). El alumnado latinoamericano tiene mejores resultados en castellano que en catalán escrito, pero en concreto, obtiene resultados significativamente más altos en castellano en el entorno catalán (entorno catalán: $t(46) = 7{,}849$; $p < 0{,}001$; entorno castellano: $t(173) = 1{,}561$; $p < 0{,}125$). El alumnado rumano presenta diferencias significativas a favor de los resultados en catalán en el entorno catalán (entorno catalán: $t(32) = -3{,}410$; $p < 0{,}002$; entorno castellano: $Z(11) = -1{,}867$; $p < 0{,}062$).

La tabla IV presenta los resultados de expresión oral en catalán y castellano.

TABLA IV

Lengua familiar, entorno sociolingüístico y expresión oral en catalán y castellano

L1	EOCAST						EOCAT					
	entorno catalán			entorno castellano			entorno catalán			entorno castellano		
	X	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*
Árabe	57,0	17,0	7	59,6	18,2	10	74,4	11,5	7	65,3	9,22	10
Rumano	60,2	19,4	26	58,0	6,43	2	76,2	11,0	26	57,4	2,4	2
Castellano	73,4	21,1	11	80,4	18,3	11	69,8	14,6	11	65,8	9,8	11
Total	66,6	19,8	44	69,4	20,1	23	74,3	12,1	44	64,9	9,2	23

EOCAST: expresión oral castellano; EOCAT: expresión oral catalán. *X*: media; *Dt*: desviación típica; *N*: participantes; L1: lengua familiar.

No hay diferencias significativas en expresión oral en castellano ($F(1, 65) = 0{,}308$; $p < 0{,}582$) y hay diferencias significativas en expresión oral en catalán ($F(1, 65) = 10{,}794$; $p < 0{,}003$).

El alumnado árabe obtiene resultados significativamente más altos en catalán en el entorno catalán (entorno catalán: $Z = -2{,}028$; $p < 0{,}043$; entorno castellano: $Z = -0{,}510$; $p < 0{,}610$). El alumnado latinoamericano no muestra diferencias significativas a favor del castellano en ambos entornos (entorno catalán: $Z = -0{,}561$; $p < 0{,}575$; entorno castellano: $Z = -1{,}689$; $p < 0{,}091$). El alumnado rumano presenta las mismas diferencias significativas que el alumnado árabe (entorno catalán: $t(25) = -2{,}673$; $p < 0{,}013$; entorno castellano: $Z = -0{,}447$; $p < 0{,}655$).

Expresión oral y escrita en catalán y castellano, tiempo de residencia y lengua familiar del alumnado extranjero

Las tablas V y VI muestran respectivamente los resultados en las pruebas escritas y orales de castellano y catalán de acuerdo con el tiempo de residencia del alumnado.

TABLA V
Lengua familiar, tiempo de estancia y catalán y castellano escritos

L1	PGCAST						PGCAT					
	- seis años			+ seis años			- seis años			+ seis años		
	X	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*
Árabe	27,5	21,1	56	46,6	14,8	75	35,2	21,1	56	53,0	16,2	75
Rumano	45,2	18,8	38	64,1	9,3	6	52,0	15,8	38	68,8	10,3	6
Castellano	53,8	15,7	179	55,5	17,6	42	46,6	16,0	179	54,9	16,2	42
Total	47,2	20,2	273	50,5	16,3	123	45	17,9	273	54,4	16,2	123

PGCAST: castellano escrito; PGCAT: catalán escrito. *X*: media; *Dt*: desviación típica; *N*: participantes; L1: lengua familiar.

TABLA VI
Lengua familiar, tiempo de estancia y expresión oral en catalán y castellano

L1	EOCAST						EOCAT					
	- seis años			+ seis años			- seis años			+ seis años		
	X	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*	*X*	*Dt*	*N*
Árabe	51,2	23,7	6	62,2	12,3	11	69,4	7,3	6	68,8	12,7	11
Rumano	62,1	18,8	23	82,0	6,5	5	72,7	11,5	23	84,9	6,5	5
Castellano	74,2	20,5	18	89,2	6,8	4	66,8	11,9	18	72,6	15,1	4
Total	65,4	21,1	47	72,6	15,5	20	70,0	11,4	47	73,6	13,3	20

EOCAST: expresión oral castellano; EOCAT: expresión oral catalán. X: media; Dt: desviación típica; N: participantes; L1: lengua familiar.

El alumnado de origen extranjero que lleva más de seis años en Cataluña obtiene resultados significativamente más altos en catalán escrito ($F(1, 394) = 24{,}781$; $p < 0{,}001$). En castellano escrito no hay diferencias significativas ($F(1, 394) = 2{,}489$; $p < 0{,}117$).

El alumnado árabe presenta diferencias significativas a favor del catalán escrito en ambos tiempos de residencia (- 6 años: $t(55) = -7{,}67571$; $p < 0{,}001$; + 6 años: $t(74) = -5{,}771$; $p < 0{,}001$). El alumnado rumano con menos de seis años presenta diferencias significativas a favor del catalán escrito (- 6 años: $t(37) = -3{,}761$; $p < 0{,}001$; + 6 años: $Z = -1{,}153$; $p < 0{,}250$). El alumnado latino con menos de seis años obtiene diferencias significativas a favor del castellano escrito (- 6 años: $t(178) = 8{,}273$; $p < 0{,}001$; + 6 años: $t(41) = 0{,}402$; $p < 0{,}627$).

En relación a la expresión oral en castellano y catalán no hay diferencias significativas entre los dos tiempos de estancia en expresión oral en catalán ($F(1, 65) = 1{,}261$; $p < 0{,}267$) y en castellano ($F(1, 65) = 1{,}872$; $p < 0{,}178$).

El alumnado árabe no presenta diferencias significativas entre catalán y castellano en los dos tiempos de residencia (- 6 años: $Z = -1{,}892$; $p < 0{,}059$; + 6 años: $Z = -0{,}800$; $p < 0{,}426$). El alumnado rumano con menos de seis años presenta diferencias significativas a favor del catalán (- 6 años: $Z = -2{,}084$; $p < 0{,}038$; + 6 años: $Z = -0{,}674$; $p < 0{,}502$). Finalmente, el alumnado latino obtiene mejores resultados en castellano, pero no presenta diferencias significativas con los resultados en catalán en los dos tiempos de residencia (- 6 años: $Z = -1{,}254$; $p < 0{,}210$; + 6 años: $Z = -1{,}461$; $p < 0{,}144$).

Entorno sociolingüístico, tiempo de residencia, lengua familiar e interdependencia lingüística entre catalán y castellano

El análisis de regresión lineal de las variables PGCAST y PGCAT se muestra significativo {$F(1, 395) = 566{,}980$; $p < 0{,}001$}. La R^2 de Pearson es elevada ($R^2 = 0{,}590$), lo cuál indica una alta interdependencia entre el conocimiento evaluado escrito de catalán y castellano. Sin embargo, para las variables EOCAST y EOCAT, el análisis de regresión lineal no se muestra significativo {$F(1, 65) = 0{,}495$; $p < 0{,}485$}. La R^2 de Pearson es muy baja ($R^2 = 0{,}008$).

La tabla VII presenta el valor de R^2, el valor de F y la probabilidad en función del tiempo de residencia en Cataluña, de la lengua familiar y del entorno sociolingüístico de los participantes.

TABLA VII

Interdependencia lingüística, entorno sociolingüístico, tiempo de estancia y lengua familiar

	PG			EO		
	R^2	F	$p <$	R^2	F	$p <$
- seis años	0,581	(1, 271) = 375,716	0,001	0,001	(1, 45) = 0,027	0,871
+ seis años	0,665	(1, 121) = 240,119	0,001	0,035	(1, 18) = 0,644	0,433
+ catalán	0,705	(1, 121) = 289,568	0,001	0,029	(1, 42) = 1,237	0,272
+ castellano	0,547	(1, 271) = 326,903	0,001	0,000	(1, 21) = 0,001	0,975
árabe	0,762	(1, 129) = 411,889	0,001	0,000	(1, 15) = 0,000	0,999
rumano	0,676	(1, 42) = 87,685	0,001	0,108	(1, 26) = 3,133	0,089
castellano	0,564	(1, 219) = 283,199	0,001	0,000	(1, 20) = 0,001	0,974

El análisis de regresión lineal de los 47 participantes que llevan más de seis años en Cataluña y viven en entornos catalanizados muestra una $R^2 = 0{,}680$ ($F(1, 36) = 74{,}265$; $p < 0{,}001$) y el de los 187 participantes que viven en entornos castellanizados y que llevan menos de seis años en Cataluña presenta una $R^2 = 0{,}534$ ($F(1, 186) = 211{,}793$; $p < 0{,}001$).

Los datos muestran que, en relación al conocimiento escrito evaluado, la interdependencia aumenta a medida que crece la catalanización del entorno y el tiempo de estancia del alumnado de origen extranjero. En cambio, en relación a la expresión oral, no existe interdependencia en ninguna de las categorías.

El alumnado árabe es el que muestra una mayor interdependencia entre el conocimiento escrito evaluado ($R^2 = 0{,}762$) y el alumnado latino se sitúa en el polo opuesto (R^2

= 0,564). En los tres casos (árabe, rumano y castellano) la interdependencia en expresión oral evaluada no es significativa.

Interdependencia lingüística, subpruebas y lengua familiar

Las tablas VIII, IX y X presentan las relaciones de interdependencia entre los resultados de catalán y castellano para cada subprueba lingüística. Se resaltan en negrita las correlaciones que no muestran significación estadística (p < 0,05).

TABLA VIII
Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano en las diferentes subpruebas. Alumnado latinoamericano

	CL CAST	CLE CAST	MORF CAST	EE CAST	ORT CAST	EO-P CAST	EO-I CAST	EO CAST
CLCAT	R^2 = 0,268 F = 80,208 p < 0,001	R^2 = 0,109 F = 26,728 p < 0,001	R^2 = 0,274 F = 82,779 p < 0,001	R^2 = 0,165 F = 43,211 p < 0,001	R^2 = 0,161 F = 42,093 p < 0,001	**R^2 = 0,001 F = 0,022 p < 0,883**	**R^2 = 0,042 F = 2,365 p < 0,130**	**R^2 = 0,036 F = 1,755 p < 0,192**
CLE CAT	R^2 = 0,154 F = 39,745 p < 0,001	R^2 = 0,178 F = 47,365 p < 0,001	R^2 = 0,198 F = 54,123 p < 0,001	R^2 = 0,098 F = 23,660 p < 0,001	R^2 = 0,135 F = 34,275 p < 0,001	**R^2 = 0,001 F = 0,033 p < 0,855**	**R^2 = 0,011 F = 0,610 p < 0,438**	**R^2 = 0,006 F = 0,283 p < 0,597**
MORF CAT	R^2 = 0,208 F = 57,554 p < 0,001	R^2 = 0,196 F = 53,238 p < 0,001	R^2 = 0,342 F = 114,079 p < 0,001	R^2 = 0,150 F = 38,566 p < 0,001	R^2 = 0,234 F = 66,748 p < 0,001	**R^2 = 0,001 F = 0,022 p < 0,882**	**R^2 = 0,066 F = 3,800 p < 0,056**	**R^2 = 0,074 F = 3,745 p < 0,059**
EECAT	R^2 = 0,105 F = 25,588 p < 0,,001	R^2 = 0,035 F = 8,038 p < 0,005	R^2 = 0,214 F = 59,453 p < 0,001	R^2 = 0,323 F = 104,382 p < 0,001	R^2 = 0,246 F = 71,559 p < 0,001	**R^2 = 0,0001 F = 0,006 p < 0,940**	**R^2 = 0,001 F = 0,052 p < 0,820**	**R^2 = 0,002 F = 0,110 p < 0,741**
ORT CAT	R^2 = 0,199 F = 54,270 p < 0,001	R^2 = 0,077 F = 18,273 p < 0,001	R^2 = 0,247 F = 71,976 p < 0,001	R^2 = 0,247 F = 71,732 p < 0,001	R^2 = 0,319 F = 102,642 p < 0,001	**R^2 = 0,013 F = 0,685 p < 0,411**	**R^2 = 0,014 F = 0,753 p < 0,389**	**R^2 = 0,026 F = 1,236 p < 0,272**
EO-P CAT	R^2 = 0,140 F = 10,751 p < 0,002	R^2 = 0,112 F = 8,322 p < 0,005	R^2 = 0,074 F = 5,313 p < 0,024	**R^2 = 0,007 F = 0,466 p < 0,497**	**R^2 = 0,004 F = 0,242 p < 0,625**	R^2 = 0,116 F = 4,584 p < 0,039	**R^2 = 0,0001 F = 0,001 p < 0,985**	**R^2 = 0,011 F = 0,316 p < 0,599**
EO-I CAT	**R^2 = 0,014 F = 0,925 p < 0,340**	**R^2 = 0,021 F = 1,401 p < 0,241**	**R^2 = 0,051 F = 3,512 p < 0,065**	**R^2 = 0,042 F = 2,920 p < 0,092**	R^2 = 0,072 F = 5,112 p < 0,027	**R^2 = 0,005 F = 0,173 p < 0,680**	**R^2 = 0,005 F = 0,182 p < 0,673**	**R^2 = 0,014 F = 0,397 P < 0,534**
EOCAT	R^2 = 0,117 F = 7,648 p < 0,008	R^2 = 0,105 F = 6,780 p < 0,012	R^2 = 0,118 F = 7,737 p < 0,007	**R^2 = 0,038 F = 2,280 p < 0,136**	**R^2 = 0,052 F = 3,164 p < 0,081**	**R^2 = 0,055 F = 1,557 p < 0,223**	**R^2 = 0,001 F = 0,033 p < 0,856**	**R^2 = 0,0001 F = 0,001 p < 0,973**

CL = Comprensión lectora; CO = Comprensión oral; MORF = Morfosintaxis; EE = Expresión escrita; ORT = Ortografía; EO-P = Expresión oral- producción; EO-I = Expresión oral-organización de la información; EO = Expresión oral total.

Las tablas muestran que –independientemente de la lengua familiar del alumnado de origen extranjero– aparecen correlaciones más elevadas y significativas entre las subpruebas de "comprensión lectora", "comprensión oral", "morfosintaxis", "expresión escrita" y "ortografía", todas ellas referidas a habilidades en lengua escrita. La única excepción se produce en el caso del alumnado rumano en las correlaciones donde participa la variable "ortografía" en catalán con comprensión lectora y comprensión oral en castellano. En cambio, cuando se evalúan las subpruebas referentes a la expresión oral las significaciones disminuyen de manera

importante y, además, lo hacen de distinta forma según la lengua inicial del alumnado extranjero.

El alumnado latino, respecto a las subpruebas de expresión oral en castellano, sólo presenta relaciones significativas entre EOPCAST y EOPCAT y, en cambio, aparecen relaciones de interdependencia significativas entre EOPCAT y EOCAT con comprensión lectora, comprensión lexical y morfosintaxis en castellano.

El alumnado rumano presenta la situación inversa. En la tabla IX podemos observar que, a diferencia del grupo anterior, aparecen mayores relaciones de interdependencia dentro de las subpruebas orales. En concreto, aparecen entre EOP, EOI y EO castellano con las subpruebas de comprensión lectora y comprensión lexical en catalán; entre EOP catalán y todas las subpruebas; y entre EO catalán con comprensión lectora, comprensión lexical, expresión escrita y EOI castellano. Como vemos, igual que pasaba con el alumnado latinoamericano, se establece un mayor número de correlaciones significativas entre las subpruebas orales en catalán.

TABLA IX
Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano en las diferentes subpruebas. Alumnado rumano

	CL CAST	CLE CAST	MORF CAST	EE CAST	ORT CAST	EO-P CAST	EO-I CAST	EO CAST
CLCAT	R^2 = 0,361 F = 23,714 p < 0,001	R^2 = 0,149 F = 7,355 p < 0,010	R^2 = 0,469 F = 37,111 p < 0,001	R^2 = 0,297 F = 17,770 p < 0,001	R^2 = 0,244 F = 13,534 p < 0,001	R^2 = 0,236 F = 9,550 p < 0,004	R^2 = 0,133 F = 4,754 p < 0,037	R^2 = 0,208 F = 7,862 p < 0,009
CLE CAT	R^2 = 0,370 F = 24,653 p < 0,001	R^2 = 0,379 F = 25,600 p < 0,001	R^2 = 0,405 F = 28,550 p < 0,001	R^2 = 0,243 F = 13,509 p < 0,001	R^2 = 0,099 F = 4,620 p < 0,037	R^2 = 0,124 F = 4,376 p < 0,045	R^2 = 0,176 F = 6,635 p < 0,015	R^2 = 0,186 F = 6,845 p < 0,014
MORF CAT	R^2 = 0,383 F = 26,123 p < 0,001	R^2 = 0,264 F = 15,047 p < 0,001	R^2 = 0,614 F = 66,821 p < 0,001	R^2 = 0,327 F = 20,421 p < 0,001	R^2 = 0,337 F = 21,350 p < 0,001	**R^2 = 0,106 F = 3,657 p < 0,065**	**R^2 = 0,037 F = 1,202 p < 0,281**	**R^2 = 0,075 F = 2,448 p < 0,128**
EECAT	R^2 = 0,305 F = 18,440 p < 0,001	R^2 = 0,136 F = 6,628 p < 0,014	R^2 = 0,288 F = 16,953 p < 0,001	R^2 = 0,363 F = 23,924 p < 0,001	R^2 = 0,341 F = 21,698 p < 0,001	**R^2 = 0,0001 F = 0,004 p < 0,951**	**R^2 = 0,044 F = 1,410 p < 0,244**	**R^2 = 0,015 F = 0,451 p < 0,507**
ORT CAT	**R^2 = 0,068 F = 3,083 p < 0,086**	**R^2 = 0,027 F = 1,186 p < 0,282**	R^2 = 0,102 F = 4,764 p < 0,035	R^2 = 0,157 F = 7,797 p < 0,008	R^2 = 0,342 F = 21,846 p < 0,001	**R^2 = 0,084 F = 2,833 p < 0,102**	**R^2 = 0,024 F = 0,764 p < 0,389**	**R^2 = 0,0001 F = 0,001 p < 0,981**
EO-P CAT	R^2 = 0,389 F = 20,377 p < 0,001	R^2 = 0,396 F = 20,974 p < 0,001	R^2 = 0,334 F = 16,028 p < 0,001	R^2 = 0,304 F = 14,006 p < 0,001	R^2 = 0,142 F = 5,284 p < 0,028	R^2 = 0,204 F = 7,198 p < 0,012	R^2 = 0,324 F = 13,445 p < 0,001	R^2 = 0,374 F = 16,135 p < 0,001
EO-I CAT	**R^2 = 0,056 F = 1,899 p < 0,178**	**R^2 = 0,013 F = 0,416 p < 0,524**	**R^2 = 0,004 F = 0,122 p < 0,729**	**R^2 = 0,018 F = 0,583 p < 0,451**	**R^2 = 0,014 F = 0,443 p < 0,510**	**R^2 = 0,006 F = 0,183 p < 0,672**	**R^2 = 0,007 F = 0,196 p < 0,662**	**R^2 = 0,0001 F = 0,006 P < 0,938**
EOCAT	R^2 = 0,218 F = 8,618 p < 0,006	R^2 = 0,139 F = 5,003 p < 0,033	**R^2 = 0,097 F = 3,343 p < 0,077**	R^2 = 0,132 F = 4,722 p < 0,038	**R^2 = 0,078 F = 2,619 p < 0,116**	**R^2 = 0,041 F = 1,143 p < 0,295**	R^2 = 0,150 F = 4,772 p < 0,038	**R^2 = 0,108 F = 3,133 p < 0,088**

En el caso del alumnado árabe, al igual que pasa con los otros grupos, las relaciones de interdependencia son más numerosas cuando intervienen las variables referidas a expresión oral en catalán que cuando lo hacen en castellano (ver Tabla X). Pero además,

como en el caso del alumnado rumano, se mantienen más correlaciones significativas en las variables donde interviene la subprueba de expresión oral en catalán con las subpruebas referidas al índice de lengua escrita en castellano.

TABLA X
Interdependencia entre conocimiento de catalán y castellano en las diferentes subpruebas. Alumnado árabe

	CL CAST	CLE CAST	MORF CAST	EE CAST	ORT CAST	EO-P CAST	EO-I CAST	EO CAST
CLCAT	R^2 = 0,613 F = 204,372 p < 0,001	R^2 = 0,137 F = 20,398 p < 0,010	R^2 = 0,549 F = 156,820 p < 0,001	R^2 = 0,253 F = 43,744 p < 0,001	R^2 = 0,445 F = 103,589 p < 0,001	R^2 = 0,226 F = 9,644 p < 0,004	**R^2 = 0,020 F = 0,658 p < 0,423**	R^2 = 0,134 F = 4,474 P < 0,043
CLE CAT	R^2 = 0,339 F = 66,025 p < 0,001	R^2 = 0,262 F = 45,849 p < 0,001	R^2 = 0,300 F = 55,210 p < 0,001	R^2 = 0,183 F = 28,854 p < 0,001	R^2 = 0,275 F = 48,983 p < 0,001	**R^2 = 0,086 F = 3,131 p < 0,087**	**R^2 = 0,015 F = 0,508 p < 0,481**	**R^2 = 0,079 F = 2,473 P < 0,127**
MORF CAT	R^2 = 0,402 F = 86,581 p < 0,001	R^2 = 0,180 F = 28,266 p < 0,001	R^2 = 0,710 F = 316,583 p < 0,001	R^2 = 0,231 F = 38,713 p < 0,001	R^2 = 0,531 F = 146,223 p < 0,001	**R^2 = 0,075 F = 2,684 p < 0,111**	**R^2 = 0,102 F = 3,731 p < 0,062**	R^2 = 0,139 F = 4,676 P < 0,039
EECAT	R^2 = 0,259 F = 45,039 p < 0,001	R^2 = 0,124 F = 18,278 p < 0,001	R^2 = 0,284 F = 51,161 p < 0,001	R^2 = 0,401 F = 86,519 p < 0,001	R^2 = 0,384 F = 80,415 p < 0,001	**R^2 = 0,091 F = 3,299 p < 0,078**	**R^2 = 0,008 F = 0,260 p < 0,514**	**R^2 = 0,053 F = 1,634 P < 0,211**
ORTCAT	R^2 = 0,354 F = 70,764 p < 0,001	R^2 = 0,074 F = 10,315 p < 0,002	R^2 = 0,445 F = 103,323 p < 0,001	R^2 = 0,317 F = 59,919 p < 0,001	R^2 = 0,616 F = 207,135 p < 0,001	R^2 = 0,132 F = 4,997 p < 0,032	**R^2 = 0,060 F = 2,110 p < 0,156**	R^2 = 0,153 F = 5,226 P < 0,030
EO-P CAT	R^2 = 0,199 F = 7,439 p < 0,011	R^2 = 0,198 F = 7,407 p < 0,011	R^2 = 0,152 F = 5,386 p < 0,027	R^2 = 0,355 F = 16,493 p < 0,001	**R^2 = 0,116 F = 3,947 p < 0,056**	**R^2 = 0,003 F = 0,063 p < 0,805**	**R^2 = 0,007 F = 0,139 p < 0,713**	**R^2 = 0,005 F = 0,087 P < 0,772**
EO-I CAT	R^2 = 0,177 F = 6,468 p < 0,016	**R^2 = 0,062 F = 1,969 p < 0,171**	**R^2 = 0,117 F = 3,977 p < 0,055**	**R^2 = 0,093 F = 3,073 p < 0,090**	**R^2 = 0,099 F = 3,282 p < 0,080**	**R^2 = 0,048 F = 1,056 p < 0,316**	**R^2 = 0,002 F = 0,043 p < 0,839**	**R^2 = 0,003 F = 0,046 P < 0,833**
EOCAT	R^2 = 0,247 F = 8,842 p < 0,006	R^2 = 0,141 F = 4,434 p < 0,045	R^2 = 0,161 F = 5,194 p < 0,031	R^2 = 0,220 F = 7,598 p < 0,010	**R^2 = 0,129 F = 3,991 p < 0,056**	**R^2 = 0,016 F = 0,297 p < 0,592**	**R^2 = 0,001 F = 0,016 p < 0,901**	**R^2 = 0,0001 F = 0,0001 P < 0,999**

Discusión y conclusiones

Los datos presentados apoyan la idea que el alumnado de origen extranjero que incorpora dos lenguas distintas a la suya establece relaciones de interdependencia lingüística entre ellas. O dicho de otra forma, la interdependencia no sólo se manifiesta entre la lengua familiar del alumnado (L1) y la segunda lengua (L2) que incorpora desde un programa bilingüe, sino que también aparece entre las dos lenguas que se aprenden desde la escuela. En la investigación que hemos presentado tenemos ejemplos de las dos situaciones. De un lado, el alumnado latinoamericano que tiene el castellano como lengua familiar y se incorpora al conocimiento de catalán desde la escuela, y del otro, el alumnado árabe y rumano que tienen como lengua propia una lengua distinta del catalán y el castellano y, por tanto, han de desarrollar el conocimiento de ambas lenguas desde la escuela.

No obstante, nuestros datos apuntan a que las relaciones de interdependencia entre el catalán y el castellano se modifican en relación a la lengua oral y la lengua escrita y, además, quedan moduladas por el entorno sociolingüístico, el tiempo de estancia y la

lengua familiar del alumnado. De acuerdo con la tabla VII, nuestros datos parecen indicar que la transferencia lingüística se produce principalmente entre las habilidades relacionadas con la lengua escrita (de hecho, en ninguna de las condiciones aparecen relaciones de interdependencia significativas en la prueba de expresión oral, mientras que lo son al 99% en las pruebas escritas). Además, en todas las condiciones las correlaciones de las pruebas escritas superan el 0,5, mientras que en las pruebas orales son tan ínfimas que no tienen significación. Estas diferencias en el establecimiento de relaciones de interdependencia entre las pruebas orales y escritas parecen dar apoyo a la idea de un módulo autónomo para cada lengua en los estudiantes bilingües, que estaría relacionado con el dominio de la lengua oral (McSwan y Rolstad, 2005) pero tampoco negarían la existencia de una competencia subyacente común al uso de las dos lenguas, que permite la interdependencia entre las habilidades relacionadas con el dominio de la lengua escrita (Cummins, 1979b, 1981; Francis, 2000).

Cuando se analizan las relaciones de interdependencia entre las distintas subpruebas escritas y orales aparecen algunas matizaciones, aunque los datos apuntan en la misma dirección. De manera general, dichas relaciones son significativas en las subpruebas relacionadas con la lengua escrita para todo el alumnado evaluado. Sin embargo, cuando se compara la interdependencia entre las subpruebas de expresión oral en catalán y castellano aparecen diferencias de acuerdo con la lengua familiar de los participantes.

Algo más del 80% del alumnado latinoamericano de nuestro estudio se escolarizó a lo largo de la primaria y había tenido una escolarización previa regular en español. Por eso, independientemente del entorno sociolingüístico, este alumnado es el que obtiene mejores resultados en castellano aunque sólo hay diferencias significativas a su favor en los entornos catalanizados. Así, nuestros datos apuntan a que este alumnado transfiere habilidades relacionadas con la lengua escrita desarrolladas desde el español a la lengua catalana y, a la vez, desde el catalán al castellano. Esta segunda constatación es lógica ya que el 100% de este alumnado utiliza el castellano escrito en su contexto familiar. Sin embargo, la transferencia entre las habilidades relacionadas con la expresión oral es mucho más limitada desde su lengua y, como se muestra en la tabla VIII, sólo aparecen significaciones entre las subpruebas EOPCAST y EOPCAT. Estos resultados avalan la idea de una mayor influencia de las habilidades relacionadas con la lectura y la escritura desarrolladas desde la L1 en la alfabetización en la L2 que el dominio de habilidades orales específicas en la L1 como, por ejemplo, la fluidez conversacional (Genesee *et al*., 2005, 2006).

El alumnado rumano presenta la situación inversa. Un 75% del alumnado rumano de nuestro estudio tiene muy poco contacto con el castellano oral y escrito porque vive en entornos catalanizados y, globalmente, sus resultados en catalán son mejores. A la vez, en la tabla IX podemos observar que, en el ámbito de las habilidades de lengua escrita existen fuertes relaciones de interdependencia entre el conocimiento de catalán y castellano. Así, de modo general, las R^2 son bastante más altas que las del alumnado latino. También, en este caso, la mayoría (87%) del alumnado se ha escolarizado en Cataluña a lo largo de la primaria con una escolarización previa regular en rumano. Su proceso de adquisición de la L2 se ve favorecido por el hábitat donde viven. La gran mayoría del alumnado rumano evaluado vive en entornos catalanizados y ello favorece el desarrollo de buenos niveles de expresión oral en catalán lo cual favorece el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en esta lengua. Estos resultados pueden interpretarse de acuerdo a la concepción según la cual existen unas "common underlying abilities (*e.g*., phonological awareness, inferencing, monitoring comprehension) that are not language-specific, but are related to under lying cognitive development and are likely to influence acquisition in any language" (Genesee *et al*., 2005, p. 374) y, en consecuencia, el alumnado rumano que desarrolla un buen conocimiento de catalán escrito lo hace también de castellano escrito. En sentido contrario, el alumnado rumano que vive en entornos castellanizados (25%) obtiene bajos resultados tanto en catalán como en caste-

llano, aunque también, en este caso, su conocimiento es interdependiente aunque algo más bajo (R^2 = 0,532; p < 0,012). La posible discrepancia puede relacionarse con el conocimiento oral de catalán de unos y otros. En el primer caso, el alumnado rumano desarrolla conocimiento oral del catalán desde la escuela y el entorno, de modo que a mayor conocimiento oral de catalán más implicación social y, subsidiariamente, mayor desarrollo oral del catalán, mientras que, en el segundo caso, el desarrollo oral del catalán está limitado al contexto escolar. No obstante, dado el número de participantes rumanos evaluados en expresión oral en el entorno castellano no es posible extraer ninguna conclusión.

Otra diferencia del alumnado rumano con el alumnado latino es que el primero presenta mayores relaciones de interdependencia dentro de las subpruebas orales. En concreto, aparecen entre la subprueba EOPCAT y el resto de subpruebas orales en castellano (EOP, EOI y EO), y entre EO catalán y EOI castellano. En este caso, el mayor número de correlaciones significativas entre las subpruebas orales en catalán y castellano se podría explicar por los mayores niveles de conocimiento del catalán oral para propósitos académicos. Así, en la medida que saben más catalán oral, tienen un mejor dominio de las habilidades relacionadas con la lengua escrita y pueden transferirlos al castellano (de hecho, todas las subpruebas de lengua escrita son significativos para EOPCAT y cuatro para EOCAT, mientras que desde la lengua oral castellana sólo son significativas la comprensión léxica y lectora).

No obstante, el número de participantes de lengua rumana de nuestro estudio que viven en contextos castellanizados es muy bajo (11) lo cual, como ya hemos señalado, no permite extraer conclusiones sobre la relación entre el dominio del catalán oral y la transferencia de habilidades desde su lengua hacia el catalán y el castellano. Para ello, es necesario realizar más investigaciones que consideren simultáneamente los usos sociales de las lenguas y diferentes tiempos de estancia, incluido alumnado de origen rumano nacido en Cataluña que emplea su lengua en el hogar y la utiliza también como lengua de lectura y escritura.

El alumnado árabe es el que obtiene los resultados más bajos en catalán y castellano, excepto en expresión oral en catalán en los entornos catalanizados, el cual se sitúa entre el alumnado rumano y el alumnado latino. También, en este caso, aparecen correlaciones significativas entre las habilidades de lengua escrita en catalán y castellano. Además, las R^2 son las más altas de todos los participantes. Es decir, los datos apuntan a un menor conocimiento de catalán y castellano que el resto de participantes, pero altamente homogéneo. Estos resultados pueden esconder las diferencias de nivel educativo de las familias de nuestro estudio, pero sin desdeñar esta posible influencia podemos pensar también que probablemente las habilidades lingüísticas del alumnado árabe de nuestro estudio desplegadas desde el uso de su propia lengua están contextualizadas en situaciones informales y raramente se utilizan con propósitos académicos. Primero, a diferencia del resto del alumnado evaluado, la mayoría del alumnado árabe lleva más de seis años en Cataluña (57,25% frente al 13,64% de alumnado rumano y el 19,01% de alumnado latino) y, por tanto, no ha podido desarrollar habilidades de lectura y escritura en su propia lengua desde los sistemas educativos de sus países de origen. Además, como ya hemos señalado, sólo un 8,4% de los participantes de lengua árabe afirman utilizar en el contexto familiar su lengua propia como lengua de lectura y escritura. Además, en relación con el alumnado de lengua árabe que lleva más de seis años en Cataluña, el porcentaje disminuye hasta el 5,8%. Es decir, probablemente una limitación importante del alumnado árabe de nuestro estudio para el desarrollo de su lengua es la existencia de pocos contextos sociales y familiares en los que realiza usos escritos en su lengua. Una segunda cuestión remite a las dificultades para desarrollar habilidades orales y escritas con propósitos académicos desde su propia lengua en el contexto escolar ya que, en las escuelas de Cataluña, no existe un tratamiento educativo específico de las lenguas del alumnado diferentes del catalán y el castellano. Además, la asistencia de este alumnado

a las clases de árabe promovidas desde la administración en horario extraescolar es pequeña. Por ejemplo, durante el curso 2008-2009, sólo un 6,74% del alumnado de origen marroquí de Cataluña asistió a las clases de árabe promovidas por el programa hispano-marroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí (Ministerio de Educación, 2009). Esta limitación también existe para el alumnado rumano, pero en nuestro estudio, como ya hemos indicado, la inmensa mayoría de los participantes rumanos se alfabetizaron en su país de origen y una parte continúa utilizando el rumano escrito en su contexto familiar.

Por lo que hace a las relaciones de interdependencia entre las subpruebas orales en castellano y catalán del alumnado árabe no aparecen significaciones en ninguna de las tres subpruebas. De hecho, en la tabla X sólo se establecen relaciones significativas entre dos subpruebas orales en castellano y algunas subpruebas referidas a la lengua escrita en catalán (en concreto EOPCAST con comprensión lectora y ortografía, y EOCAST con las mismas y además morfosintaxis). En este caso, al igual que pasaba con los otros grupos, las relaciones de interdependencia son más numerosas cuando intervienen las variables referidas a la expresión oral en catalán que cuando lo hacen en castellano (EOCAT y EOPCAT son significativas con todas las subpruebas referidas a lengua escrita excepto ortografía, y además EOICAT con comprensión lectora; y las correlaciones más altas son para las subpruebas de expresión escrita y comprensión lectora).

En resumen, si analizamos los datos globalmente, aparecen unos perfiles muy similares dentro de las subpruebas de expresión oral en catalán para los tres grupos. En primer lugar, las variables EOP y EO catalán correlacionan significativamente en las tres lenguas con las variables comprensión lectora, comprensión oral y morfosintaxis en castellano, que valoran distintas habilidades relativas al procesamiento del texto escrito y del vocabulario académico. Y en segundo lugar, la subprueba de expresión oral-organización de la información (EOI) es la que establece menor significación entre las subpruebas para los tres grupos de participantes. Este dato apunta a que ésta es la variable más predictiva de las peculiaridades específicas entre el catalán y el castellano hablado. Dicho de otra manera, es la subprueba que requiere mayores dominios de la lengua oral en comparación con la EOP, ya que tiene en cuenta tanto elementos gramaticales (léxico, sintaxis, flexión verbal, etcétera) como discursivos (cohesión, coherencia, saltos y vacíos informativos, etcétera), mientras que la subprueba EOP mide casi exclusivamente la producción léxica y morfosintáctica. Por eso, las medidas de producción oral (EOP) establecen significaciones con las subpruebas de lengua escrita que contienen estos elementos.

Nuestros datos parecen indicar que, en el caso de Cataluña, en el que la lengua de enseñanza es el catalán y el castellano se enseña como asignatura durante la primaria durante dos horas semanales, se necesita un cierto dominio de lengua oral en catalán para que, de una parte, el alumnado que se escolariza tardíamente transfiera habilidades desde su propia lengua hacia el catalán y, a la vez, hacia el castellano o viceversa y, de la otra, para que el alumnado extranjero nacido en Cataluña progrese en las habilidades relacionadas con la lengua escrita desde el catalán y las transfiera al castellano o viceversa. De hecho, el informe de Genesee *et al*. (2006) también apunta, como hemos visto, que después de los niveles iniciales es necesario desarrollar un cierto dominio de lengua oral en la L2 para poder transferir elementos previamente desarrollados desde la L1. El elemento novedoso en el contexto de Cataluña es considerar que probablemente ocurre igual para explicar la transferencia entre las dos lenguas escolares y que esto se ve condicionado por el entorno sociolingüístico. Creemos que los datos obtenidos apoyan a Francis (2000), quien a pesar de defender la especificidad y separación de los módulos lingüísticos orales, afirma que puede existir interrelación y acceso entre ellos cuando las lenguas son próximas formalmente. Por este motivo podemos encontrar transferencias entre algunas de las subpruebas orales y escritas entre el catalán y castellano, que son lenguas formalmente muy próximas. Sin embargo, en la medida que su aprendizaje

depende de su uso en el entorno sociolingüístico y de los años de escolarización, la transferencia se ve limitada por estos factores, a los que se debe añadir el dominio de la lengua propia. Es decir, si ni el contexto escolar, ni el contexto familiar, favorecen el desarrollo de la lengua propia del alumnado de origen extranjero se añade una nueva limitación al aprendizaje de las lenguas escolares, catalán y castellano.

Hay varias razones que nos permiten mantener estas hipótesis. Primero, como ya hemos señalado, las relaciones de interdependencia entre las subpruebas orales y escritas se producen fundamentalmente, en los tres grupos, entre las subpruebas orales en catalán y las subpruebas escritas en castellano, mientras que, en sentido contrario, son más escasas. Este dato parece apuntar que el desarrollo de la expresión oral en catalán favorece el conocimiento escrito del catalán que, a su vez, puede ser transferido al castellano. En sentido contrario es más limitado, excepto en el caso del alumnado latinoamericano, porque las habilidades lingüísticas relacionadas con la lectura y la escritura se desarrollan en la escuela desde el catalán. Ello no significa que no pueda existir transferencia del conocimiento oral de castellano hacia el catalán escrito, sólo significa que, como muestran nuestros datos, dado que en la escuela se enseña y se aprende en catalán y sólo se sistematiza conocimiento formal del castellano durante dos horas semanales se tarda probablemente más tiempo para poder transferir conocimiento oral desde el castellano al catalán escrito.

Segundo, los resultados de conocimiento de catalán y castellano escrito de los tres grupos lingüísticos avalan también este razonamiento. En concreto, en los tres grupos lingüísticos, el conocimiento tanto de catalán como de castellano escrito más elevado se produce en los entornos catalanizados (ver Tabla III) que es, a la vez, allí donde el alumnado obtiene mejores resultados en expresión oral en catalán (ver Tabla IV). No obstante, esta constatación no explica los resultados en catalán escrito del alumnado árabe que vive en entornos catalanizados. Pensamos, como hemos señalado anteriormente, que se relaciona con los diferentes tiempos de estancia del alumnado árabe y del resto de alumnado evaluado, aunque también podrían esconder diferencias relacionadas con el nivel educativo familiar. La mayoría del alumnado árabe lleva más de seis años en Cataluña y, por tanto, se ha escolarizado en el parvulario en catalán antes de incorporarse a la primaria, mientras que la mayoría del alumnado rumano y latinoamericano lleva menos de seis años en Cataluña y estuvo previamente escolarizado en su propia lengua en su país de origen. Si comparamos los resultados podemos ver que, en los entornos con alta presencia del catalán, el alumnado rumano es el que obtiene los mejores resultados seguido del alumnado árabe. Es decir, a pesar de llevar bastante menos tiempo en Cataluña el alumnado rumano de nuestro estudio tiene un mejor dominio en expresión oral de catalán que el alumnado árabe. Una posible explicación remite a un número más limitado de relaciones informales en catalán del alumnado árabe (Vila, Siqués y Oller, 2009). Si fuera así ello explicaría que el alumnado árabe tarde más tiempo en desarrollar la expresión oral en catalán. Molina y Maruny (2004) y Siqués y Vila (2007) presentan las dificultades lingüísticas de este alumnado en los momentos iniciales de su incorporación a la educación primaria. Este alumnado utiliza un lenguaje con un gran número de términos deícticos, un léxico muy limitado y frases cortas con un gran número de errores morfosintácticos. En consecuencia, este alumnado tiene importantes problemas de comprensión en situaciones descontextualizadas y se sumerge poco a poco en las actividades relacionadas con la lectura y la escritura. A pesar de ello, con el tiempo desarrolla habilidades relacionadas con la lengua escrita desde el catalán, tal como aparece en la tabla VI, aunque mejora poco la expresión oral en catalán con propósitos académicos. Además, a diferencia del alumnado rumano y latinoamericano que probablemente se apoyan en las habilidades lingüísticas previamente desarrolladas, el alumnado árabe no tiene dicha posibilidad como ya hemos explicado y realiza en "solitario" su proceso de adquisición de la lengua escolar lo cual alarga más el tiempo que tarda en equiparar su conocimiento lingüístico de catalán al de sus pares evaluados.

Tercero, los datos obtenidos, aunque no son concluyentes, especialmente los referidos al alumnado rumano dado el bajo número de participantes, muestran que el conocimiento de catalán y castellano en los tres grupos lingüísticos estudiados mejora notablemente con el tiempo de estancia (ver Tabla V). Estos resultados no coinciden con los datos obtenidos por Thomas y Collier (1997) quienes defienden que el alumnado de origen extranjero que obtiene los mejores resultados en la lengua escolar es el que previamente ha estado escolarizado en su propia lengua o lo ha hecho en el país de recepción mediante un programa bilingüe. En nuestro caso no es así. Los mejores resultados los obtiene el alumnado que se ha escolarizado en catalán a lo largo de la educación infantil. Probablemente, dada la poca presencia social del catalán, la escolarización en catalán en el parvulario consigue la promoción de la expresión oral en catalán que, en el caso del alumnado extranjero de incorporación tardía, resulta más difícil a no ser que viva en entornos catalanizados. Estos resultados coinciden con los de Etxeberria y Elosegi (2008) quienes afirman que el alumnado de origen extranjero escolarizado en euskera desde los 2 o 3 años obtiene resultados en expresión oral semejantes a los de sus pares autóctonos, mientras que el alumnado extranjero de incorporación tardía después de tres años de estancia tiene un conocimiento de euskera oral bastante más bajo que el de sus pares autóctonos.

Notas

[1] En la actualidad la distribución sociolingüística del alumnado de lenguas propia catalana y castellana está mucho más mezclada que al inicio de los años 90 del siglo pasado lo cual implica que en muchas aulas haya alumnado de ambas lenguas.

[2] Sólo se presentan los datos del nivel educativo de la madre, ya que esta es la variable más predictiva de los resultados escolares del alumnado en las evaluaciones internacionales (OCDE, 2006). Diferenciamos entre nivel educativo alto (a partir de secundaria y superiores) y bajo (educación primaria o menos).

Referencias

BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1992). *El coneixement de llengua catalana i llengua castellana en acabar l'ensenyament obligatori el 1990.* Documento no publicado. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1993). Estudio comparativo del conocimiento de catalán y castellano al final del ciclo superior de EGB. En M. Siguan (Coord.), *Enseñanza en dos lenguas* (pp. 97-110). Barcelona: ICE-Horsori.

BEL, A., SERRA, J. M. & VILA, I. (1994). Estudio comparativo del conocimiento del catalán en sexto, séptimo y octavo de EGB en 1990. En M. Siguan (Ed.), *Las lenguas en la escuela* (pp. 229-252). Barcelona: Horsori.

BERNHARDT, E. B. & KAMIL, M. L. (1995). Interpreting relationships between first language and second language reading: consolidating the linguistic threshold and the linguistic interdependence hypotheses. *Applied Linguistics, 16* (1), 15-34.

CHOMSKY, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax.* Cambridge: MIT Press.

COOK, V. J. (1995). Multi-competence and the learning of many languages. *Language, Culture and Curriculum, 8* (2), 93-98.

CUMMINS, J. (1979a). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*, 222-251.

CUMMINS, J. (1979b). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism, 19*, 198-205.

CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. En AA.VV., *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: California State University.

CUMMINS, J. (2005). *Teaching for Cross-Language Transfer in Dual language Education: Possibilities and Pitfalls*. Comunicación al TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching in the EFL Setting. Estambul, septiembre.

CUMMINS, J., SWAIN, M., NAKAJIMA, K., HANDSCOMBE, J., GREEN, D. & TRAN, C. (1984). Linguistic interdependence among Japanese and Viatnamese immigrant students. En Ch. Rivera (Ed.), *Communicate Competence Approaches to Language Proficiency Assessment: Research and Application* (pp. 60-81). Clevedon: Multilingual Matters.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ (2007). *L'alumnat estranger no universitari a Catalunya. Curs 2006-2007*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

ETXEBERRIA, F. & ELOSEGI, K. (2008). Basque, Spanish and Immigrant Minority Languages in Basque Schools. En J. Cenoz (Ed.), *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges* (pp. 69-84). Clevedon: Multilingual Matters.

FRANCIS, N. (1999). Bilingualism, writing and metalinguistic awareness: oral-literate interactions between first and second languages. *Applied Psycholinguistics: psychological studies of language processes, 20*, 533-561.

FRANCIS, N. (2000). The shared conceptual system and language processing in bilingual children: findings from literacy assessment in Spanish and Nahuátl. *Applied Linguistics, 21*(2) , 170-204.

GASS, S. & SELINKER, L. (Eds.), (1992). *Language transfer in language learning revised edition.* Amsterdam: John Benjamins.

GENESEE, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education.* Cambridge: Newbury House.

GENESEE, F., LINDHOLM-LEARY, K., SAUNDERS, W. & CHRISTIAN, D. (2005). English Language Learners in U.S. Schools: An Overview of Research Findings, *Journal of Education for Students Placed at Risk*, *10* (4), 363-385.

GENESEE, F, LINDHOLM-LEARY, K., SAUNDERS, W. & CHRISTIAN, D. (Eds.) (2006). *Educating English Language Learners*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

HERDINA, P. & JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: perspectives of Change in Psycholinguistics.* Clevedon: Multilingual Matters.

HUGUET, A. (2008). Interdependencia lingüística y práctica educativa. Un estudio con escolares de origen inmigrante. *Infancia y Aprendizaje*, *31* (3), 283-301.

HUGUET, Á. & GONZÁLEZ-RIAÑO, X. A. (2002). Conocimiento lingüístico y rendimiento escolar. Implicaciones educativas en entorno bilingüe. *Infancia y Aprendizaje, 25* (1), 53-68.

HUGUET, Á., VILA, I. & LLURDA, E. (2000). Minority language education in unbalanced bilingual situations: A case for the Linguistic Interdependence Hypothesis. *Journal of Psycholinguistic Research, 29* (3), 313-333.

KODA, K. (2007). Reading and Language Learning: Crosslinguistic Constraints on Second Language reading Development. *Language Learning, 57* (1), 1-44.

LAMBERT, W. E. & TUCKER, G. R. (1972). *Bilingual Education of Children: The St. Lambert Experiment*. Rowley: Newbury House.

LANAUZE, M. & SNOW, C. (1989). The relation between first- and second-language writing skills: Evidence from Puerto Rican elementary school children in bilingual programs. *Linguistics and Education, 1*, 323-339.

MACSWAN, J. & ROLSTAD, K. (2005). Modularity and the Facilitation Effect: Psychological Mechanisms of Transfer in Bilingual Students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 27* (2), 224-243.

MOLINA, M. & MARUNY, L. (2004). El procès d'aprenentatge del català en alumnes marroquins a l'ensenyament obligatori. En X. Besalú & T. Climent (Eds.), *Construint identitats. Espais i processos de socilització dels joves d'origen immigrant* (pp. 237-253). Barcelona: Mediterrània.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Programa Hispano-Marrroquí de enseñanza de lengua árabe y cultura marroquí*. Consultado el 20 de marzo de 2010 en http://www.educacion.es/cide/espanol/innovacion/hispanomarroqui/files/LACM.pdf

NAVARRO, J. L. & HUGUET, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en Primero de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: CIDE.

NUSSBAUM, L. & UNAMUNO, V. (2006). Les competències comunicatives multilingües. En A. L. Nussbaum & V. Unamuno (Eds.), *Usos i competències multilingües entre escolars d'origen immigrant* (pp. 41-62). Bellaterra: Servei de Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

OCDE (2006). *Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.

OLLER, J. (2006). *El coneixement de la llengua catalana i la llengua castellana per part de l'alumnat estranger escolaritzat a l'educació primària de Catalunya: factors explicatius i relacions d'interdependència lingüística.* Trabajo de investigación para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados. Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación. Universitat de Girona.

RAMÍREZ, J. D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal, 16*, 1-62.

REESE, L., GARNIER, H., GALLIMORE, R. & GOLDENBERG, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle-school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American Educational Research Journal, 37*, 633-662.

SIERRA, J. (2008). Assessment of Bilingual Education in the Basque Country. En J. Cenoz (Ed.), *Teaching Through Basque. Achievements and Challenges* (pp. 39-47). Clevedon: Multilingual Matters.

SIQUÉS, C. (2008). *Les aules d'acollida d'educació primària a Catalunya: descripció i avaluació dels resultats*. Tesis Doctoral no publicada. Universitat de Girona.

SIQUÉS, C. & VILA, I. (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language. En P. Cuvelier, T. du Plessis, M. Meewis & L. Teck (Eds.), *Multilingualism and Exclusion. Policy, practice and prospects* (pp. 181-196). Pretoria: Van Schaik.

THOMAS, W. P. & COLLIER, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington: National Clearinghouse for Bilingual Education.

VYGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

VILA, I. (1995). *El català i el castellà en el sistema educatiu de Catalunya*. Barcelona: Horsori.

VILA, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación, 18* (2), 127-142.

VILA, I., SIQUÉS, C. & OLLER, J. (2009). Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya. *Zeitsschrift für Katalanistik*, *22*, 95-124.

VILA, I., ARAGONÉS, N., SIQUÉS, C., VILÀ, M., VERDAGUER, T. & PALOU, J. (2006). Conclusions de la comissió Nova Immersió i canvis metodològics. Els programmes de canvi de llengua de la llar a l'escola: aspectes metodològics i organitzatius. En R. Torrent & J. Vallcorba (Eds.), *Consell assessor de la llengua a l'escola: Conclusions* (pp. 57-88). Barcelona: Departament d'Educació i Universitats de la Generalitat de Catalunya.

WAGNER, D. A. (1998). Putting Second Language First: Language and Literacy Learning in Morocco. En Y. Durgunoglu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a Multilingual context: cross- cultural perspectives* (pp. 169-183). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

WEINREICH, U. (1953). *Languages in contact*. La Haya: Mouton.